

Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica

Francisco Imbernon

Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa
francesc.imbernon@doe.d5.ub.es

Resumen

Los contextos español y latinoamericano comparten muchos aspectos comunes en el campo educativo, sobre todo en referencia al Estado español y después de las últimas reformas educativas, también conviene remarcar que son muchos los aspectos contextuales, sociales y educativos los que los separan. El artículo se refiere, específicamente, a las políticas de formación y desarrollo profesional del profesorado de ese conglomerado llamado «Estado de las autonomías» que configura el Estado español y a algunos países latinoamericanos. Más que realizar un análisis minucioso de los países, o un retrato detallado de la situación, se hace una reflexión más global, más del conocimiento de la realidad, y a partir de la comparación y la reflexión llegar a presentar tendencias y orientaciones sobre la formación del profesorado en los países que contienen entre sus lenguas alguna latina.

Palabras clave: contexto social, formación continuada, desarrollo profesional, política educativa.

Resum. *Reflexions globals sobre la formació i el desenvolupament professional del professorat a l'Estat espanyol i Llatinoamèrica*

Els contextos espanyol i llatinoamericà comparteixen molts aspectes comuns en el camp educatiu, sobre tot en referència a l'Estat Espanyol i posteriorment a les darreres reformes educatives, també és convenient destacar que són molts els aspectes contextuais, socials i educatius que els separen. L'article se refereix, específicament, a les polítiques de formació i desenvolupament professional del professorat de l'anomenat «Estat de les autonomies» que configura l'Estat espanyol i alguns països llatinoamericans. Més que realitzar una anàlisi minuciosa dels països, o un retrat detallat de la situació, es fa una reflexió més global, més del coneixement de la realitat, y a partir de la comparació i la reflexió arribar a presentar tendències i orientacions sobre la formació del professorat als països que contenen entre les seves llengües alguna de llatina.

Paraules clau: context social, formació continuada, desenvolupament professional, política educativa.

Abstract. *Global reflections about teachers' training and professional development in Spain and Latin America*

The Spanish contexts and Latin American share many common aspects in the educational field, mainly in reference to the Spanish State and after the last educational reformations, it also suits to stress that there too many contextual, social and educational aspects that separate them. The article refers, specifically, to the politics of training and profes-

sional development of teachers of that conglomerate called «State of the autonomies» that configures the Spanish State and to some Latin American countries. More than to carry out a meticulous analysis of the countries, or a detailed portrait of the situation, a more global reflection is made, from the knowledge of the reality, and starting from the comparison and the reflection to end up presenting tendencies and orientations on the teachers formation in the countries that contain among its languages some Latin.

Key words: social context, teachers' training, professional development, educational policy.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Las diferencias del contexto
a pesar de todo | 3. El papel del profesorado |
| 2. ¿Formación o desarrollo profesional?
¿De qué hablamos? | 4. Lo que nos une y lo que nos separa
Bibliografía |

¡Oh gran buey! ¡Oh divino tiro del arado!
 ¡Descansa para volver a arar! ¡No revuelvas
 jovialmente los surcos! Tú
 que vas delante, conductor ¡arre!
 Curvados trabajamos para cortar tu pienso;
 Descansa ahora y cómelo, tú que nos alimentas.
 Olvídate, comiendo, de los surcos. ¡Come!
 Para tu establo, oh protector de la familia,
 Jadeantes, las vigas arrastramos. Nosotros
 Dormimos en lo húmedo, tú en seco. Ayer
 Tosiste, oh guía querido.
 Estábamos desesperados. ¡No irás
 A diñarla antes de sementera, perro maldito!

Palabras de un campesino a su buey
 (según una canción campesina de Egipto
 del año 1400 antes de nuestra era). Bertolt Brecht

1. Las diferencias del contexto a pesar de todo

Como se puede ver a lo largo del texto, referirse a Europa y a Latinoamérica como un todo es complejo y arriesgado, lo sería aunque nos refiriéramos por separado a ese conglomerado que es Europa o al que denominamos genéricamente Latinoamérica (y el Caribe). Y si además pretendemos analizar un ámbito como el de la formación y el desarrollo profesional de los docentes, más que arriesgado deviene tan ingente como impreciso. Aunque resulte cierto que esos dos megacontextos comparten muchos aspectos comunes en el campo educativo, sobre todo en referencia al Estado español y después de las últimas reformas

educativas, también conviene remarcar que son muchos los aspectos contextuales, sociales y educativos los que los separan. De ahí que aunque las dificultades se han de convertir en posibilidades, como decía Freire, todo tiene un límite y el de este artículo no está tanto en el espacio (siempre insuficiente) como en la discriminación de la frontera conceptual que se pretende. Al intentar abarcar tanto espacio geográfico, tanta cultura específica y tanta diversidad, se incurre en el peligro de la superficialidad y la inutilidad de la reflexión. Por tanto, la opción viable es no hablar de todos los países europeos y latinoamericanos. O más bien, no hablar de ninguno en particular. Me referiré, específicamente, a las políticas de formación y desarrollo profesional del profesorado de ese conglomerado llamado «Estado de las autonomías» que configura el Estado español y algunos países latinoamericanos. Dejo de lado Europa como marco, puesto que aún no se ha configurado una política común de formación; aunque debido a las políticas económicas y sociales podemos decir que el trasfondo de las políticas educativas empieza a ser muy similar.

Así, pues, evitaré expresamente citar países, por temor a que la vorágine en las políticas de formación de los últimos años genere confusión, y porque considero que más que realizar un análisis minucioso de los países, o un retrato detallado de la situación, nos interesa ahora hacer una reflexión más global, más del conocimiento de la realidad, y a partir de la comparación y la reflexión llegar a presentar tendencias y orientaciones sobre la formación del profesorado en los países que contienen entre sus lenguas alguna latina.

El argumento de la delimitación conceptual es simple. La historia, las reformas educativas y de la educación, el idioma (aunque muchos latinoamericanos lo tengan como segunda lengua) y muchos aspectos socioeconómicos y culturales nos acercan y hacen posible hablar sobre qué está pasando en esos países. Ahora bien, hemos de ser conscientes que con las políticas de formación del profesorado ocurre lo mismo que con las reformas educativas, en palabras de Martinic (2001):

[...] las reformas en América Latina tienen un discurso similar. Sin embargo las definiciones y ejecuciones difieren según los contextos sociales, tradiciones históricas y, particularmente, según los conflictos, negociaciones y acuerdos que se construyen entre los distintos grupos sociales que intervienen en el proceso en cada país en particular.

En todo caso, lo que sí es una realidad que separa Latinoamérica y el Caribe de Europa es que en muchos países latinoamericanos la pobreza alcanza al 40% del total de la población y que un 19% vive en una total indigencia. Además, como dice Brunner (2001), las democracias no terminan de asentarse, la economía de mercado excluye a grandes grupos de la población, las identidades culturales se perciben amenazadas... Ello comporta un mayor número de niños sin escolarizar, unas estructuras escolares a veces maltrechas, una formación inicial del profesorado deficiente y una inversión en capacitación que deja mucho que desear. Aunque no en todos los países, en este campo toda

generalización sería injusta. Pero como el Estado español, los países latinoamericanos han avanzado mucho en formación y capacitación de docentes, porque no hemos de valorar únicamente la labor de los gobiernos (variopinta en sus políticas y unificada por el Banco Mundial), sino también la de multitud de organizaciones e instituciones (sindicatos, movimientos, comunidades, universidades...) que trabajan con ahínco en la capacitación docente y por su desarrollo profesional. También vemos reflejado ese avance en algunas cifras, por ejemplo entre 1990 y 1996 el gasto público en educación en los países latinoamericanos aumentó un 22% y sigue aumentando a pesar de los grandes problemas pendientes, aunque es lógico que las políticas educativas se hayan concentrado no tanto en la formación del profesorado, sino en afrontar problemas diversos, como evitar huelgas docentes, dedicar recursos a programas de asistencia alimentaria o sanitaria, o responder a demandas de comunidades. Ello provocó algunas reformas centradas en la descentralización, desconcentración y privatización, buscando reducir el déficit fiscal o debilitar el poder de negociación de los sindicatos (Schiefelbein y Tedesco, 1995), lo que ha repercutido en las políticas educativas.

2. ¿Formación o desarrollo profesional? ¿De qué hablamos?

En el marco al que nos referimos, y atendiendo a la complejidad de situaciones, es importante clarificar la diferencia entre formación y desarrollo profesional. Por ejemplo, es posible que algunos países latinoamericanos realicen un gran esfuerzo en «suministrar» capacitación al profesorado, pero que no hagan tanta incidencia en su desarrollo profesional. O más bien, podemos decir que hay un esfuerzo mayor en capacitar que en desarrollar al profesorado.

A menudo empleamos el concepto de formación y el de desarrollo profesional como sinónimos. Y a veces se realiza una total equiparación entre formación permanente del profesorado y desarrollo profesional. Si aceptáramos tal similitud, estaríamos considerando el desarrollo profesional del profesorado de forma muy restrictiva, ya que significaría que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Y no es cierto que el desarrollo profesional del profesorado se deba únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino que es todo eso y mucho más, ya que hay que enmarcarlo, o sumarle, una situación laboral (salario, clima laboral, profesionalización, etc.) que permite o impide el desarrollo de una carrera docente.

La profesión docente se desarrolla profesionalmente mediante diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc., y, por supuesto, por la formación inicial y la permanente que esa persona realiza a lo largo de su vida profesional. El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Una mejor formación faci-

litará sin duda ese desarrollo, pero la mejora de los otros factores (salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral...) también lo hará y de forma muy decisiva. Podemos disfrutar de una excelente política de formación y encontrarnos con la paradoja de un desarrollo profesional cercano a la proletarianización, simplemente porque los otros factores de desarrollo no están suficientemente garantizados en esa mejora.

En conclusión, la formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y quizá no el decisivo. Por tanto, un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser «todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión».

Por tanto, el desarrollo profesional necesita nuevos sistemas laborales y nuevos aprendizajes vinculados al ejercicio de la profesión y también a aquellos aspectos laborales asociados a las instituciones educativas como organizaciones en donde trabaja un colectivo de personas. La formación se legitimará entonces, cuando contribuya a ese desarrollo profesional del profesorado en el ámbito laboral, no cuando intente ocultar una profesión castigada.

Los propios gobiernos latinoamericanos son conscientes, como queda reflejado en sus escritos y discursos. Por ejemplo, en el Proyecto de Recomendaciones sobre Políticas Educativas elaborado en la reunión de ministros de educación celebrada en Cochabamba (Bolivia) en marzo del 2001 (www.unesco.cl), se dice textualmente:

El tema de los docentes aparece como uno de los más críticos, ya que se advierte en la región una ausencia importante de políticas integrales que articulen la formación docente inicial y en servicio, la carrera docente, las condiciones de trabajo y las remuneraciones [...] La velocidad del cambio científico y técnico y el creciente uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación no hacen obsoleto el papel de los educadores sino que, por el contrario, lo transforman y lo convierten en un factor clave en la educación del porvenir, lo que obliga a modificaciones profundas en la organización del trabajo docente y en la manera de concebir su rol profesional.

Como puede leerse, se une el desarrollo profesional a la carrera docente, a las condiciones de trabajo y a la remuneración. Por tanto, formación y desarrollo profesional son dos caras de la misma moneda.

Considerar el desarrollo profesional más allá de las prácticas de la formación y vincularlo a factores no formativos sino laborales, supone una reconceptualización importante, ya que la formación no se analiza únicamente como el dominio de las disciplinas ni se centra en las características personales del profesorado. Significa también analizar la formación como elemento revulsivo y de lucha de las mejoras sociales y laborales y como promotora para el establecimiento de nuevos modelos relacionales en la práctica de la formación y en las relaciones laborales.

Hablar de desarrollo profesional, más allá de la formación, significa reconocer el carácter específico profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Asimismo, implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, generadores de conocimiento pedagógico y, por ende, de promover el cambio y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral. Y este problema existe en el Estado español y en toda Latinoamérica. La teoría es válida para muchos gobiernos, pero es papel mojado para las prácticas de políticas de desarrollo profesional. La mayoría del profesorado latinoamericano está asumiendo un alto grado de capacitación (sin entrar a valorar aquí su calidad o eficacia), pero se mantiene todavía en un desarrollo profesional muy pobre.

3. El papel del profesorado

Para poder averiguar qué está sucediendo en el ámbito de la formación y del desarrollo profesional en los países latinos (Estado español incluido), debemos analizar la formación permanente del profesorado tanto en lo que hace referencia a la estructura como al contenido (especialidades, escuelas de magisterio, creación de centros de profesores o similares, profesorado novel, profesorado experimentado, etapas en la formación, formación de asesores...). En todos los países, en todos los textos oficiales, en todos los discursos, la formación permanente o capacitación se asume como fundamental para alcanzar el éxito en las reformas educativas, sin embargo ya no es tan habitual que se establezcan estructuras y propuestas coherentes que posibiliten una mayor innovación de los procesos educativos de las instituciones de enseñanza y más en estos tiempos, cuando predominan gobiernos de talante conservador y políticas neoliberales (con alguna excepción y con mucha contradicción). Muchos países arrojan, literalmente, los escasos recursos que dedican a la capacitación del profesorado a la gran basura de la inutilidad. Paradójicamente, hay mucha formación y poco cambio.

Nadie debería dudar (aunque basta con averiguar los salarios de muchos docentes latinoamericanos para darse cuenta de que muchos políticos sí lo dudan) de que cualquier reforma de la estructura y del currículo del sistema educativo —y su innovación cuantitativa y cualitativa, sobre todo ésta última— ha de contar con el apoyo del profesorado y con su actitud positiva de cara a capacitarse en los cambios. En cualquier transformación educativa, el profesorado ha de poder constatar no únicamente un perfeccionamiento de la formación de sus alumnos y del sistema educativo en general, sino que también ha de percibir un beneficio profesional en su formación y en su desarrollo profesional. Esta percepción/implicación será un estímulo para llevar a la práctica lo que las nuevas situaciones demandan. Éste es un aspecto fundamental, al menos para aquéllos que consideramos al profesorado como la pieza fundamental de cualquier proceso que pretenda una innovación real de los elementos del sistema educativo, ya que son ellos, en primer y último término, los

ejecutores de las propuestas educativas, los que ejercen su profesión en escuelas concretas, enmarcadas en territorios con necesidades y problemáticas específicas.

Sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación puede convertirse en una ficción o un espejismo que pueda incluso llegar a reflejar procesos imaginarios, cuando no simplemente un mero cambio técnico o terminológico, auspiciado desde arriba. Y eso es exactamente lo que sucede en muchos países. Desde arriba, desde las superestructuras, se generan cambios prescriptivos que no originan innovaciones en las instituciones donde ejercen los prácticos de la educación.

La reforma educativa (o de la educación) y las estructuras de formación se han ido copiando unas de otras (empezando por la «inspiración» reformista española) y se han ido ajustando después a algunas realidades según de dónde venga la financiación y los consultores de turno. Pero la perspectiva es, sin duda, la misma. El rechazo de muchos docentes a la reforma o a los programas de formación se debe a esa falta de sensibilidad (como mínimo) de contar con aquéllos que van a llevar a cabo los cambios o ver la corrupción de quienes lo promueven. O, desde otro punto de vista, por querer realizar los cambios sin afrontar el desarrollo profesional.

Cualquier innovación que se pretenda llevar a cabo mediante la formación no puede «negligir» tampoco las relaciones laborales del profesorado con la Administración educativa correspondiente, ni la adecuación del profesorado dentro del sistema en función de la edad, de las expectativas de progreso laboral, de la especialidad docente o de la formación (*Bertolt Brecht decía con mucha razón que una civilización se demuestra por el salario de sus docentes*). Pero no es el aspecto salarial lo único que hay que revisar, sino en general las relaciones laborales. En muchos países latinoamericanos existen todavía muchos maestros interinos, empíricos o de similar categoría que son maestros sin formación ni acreditación, o maestros de un día a causa de la lejanía de la escuela y la falta de medios para llegar a ella o quedarse. Hablar de formación permanente y de desarrollo profesional del profesorado en esas circunstancias parece más un intento de fingir adecuarse a ciertas modas reformistas que atender a la realidad de un cambio de la educación.

Reproduzco aquí las palabras de unas profesoras de un país sudamericano, uno de los países más desarrollados de su entorno:

En una región de nuestro país, la desprofesionalización que existe en el cuerpo docente de la educación media no genera las condiciones adecuadas para el desarrollo de la carrera docente. Ejemplo: la cantidad de profesores titulados es insuficiente. El proyecto en el cual trabajamos, busca revertir en un futuro inmediato esta carencia. Pero a la fecha, los profesores que se encuentran en su formación inicial no tienen el suficiente número de profesores titulados y experientes que actúen como referente para las prácticas de aula.

Nuestro propósito es contribuir a la formación profesional de estos estudiantes para que se constituyan en verdaderos «agentes sociales» aunque cree-

mos que antes de «[...] intervenir en los complejos sistemas que conforman la estructura social [...]» deben comenzar por ser agentes dinamizadores en las propias estructuras organizativas en las que comienzan a trabajar (institucionales, locales), estructuras generalmente consolidadas sobre la base de esquemas tradicionales que no se avienen con los discursos pedagógicos actuales ni con las prácticas que se intentan desarrollar, pero que sí inciden en el trabajo profesional del docente.

Para alcanzar este propósito creemos que hace falta focalizar la enseñanza que pretenden dar los planes de formación docente en nuevos aprendizajes.

Las acciones docentes aisladas, balcanizadas, continúan siendo una práctica habitual en la cultura del profesorado. Por esto en nuestras propuestas pedagógicas el énfasis ha estado en promover una cultura colaborativa a partir de la realización de actividades de investigación en grupo que contribuyan a formar en el individuo las competencias interpersonales imprescindibles para el desarrollo actual de la profesión.

Pero el mayor desafío ha consistido en generar actitudes de autonomía en el contexto de un proyecto común.

Estas reflexiones nos llevan a considerar, al hilo del análisis del contenido de la formación permanente del profesorado, que están cambiando muchas cosas pero quizá más los formadores de profesores, las universidades, las instituciones sociales que los gobiernos que se encargan de generar políticas de formación. En esas instancias y en algunas prácticas gubernamentales se detecta la necesidad de disponer de un modelo de formación que sea capaz, como mínimo, de considerar los siguientes elementos:

1. Tener en cuenta la diversidad profesional del profesorado y la diversidad de los territorios. Las mismas políticas de formación no son aplicables a distintos países.
2. El análisis del para qué, el qué y el cómo de la formación. Pensar en las situaciones problemáticas de los docentes, y evitar centrarse en unos problemas genéricos, estereotipados, que no existen realmente.
3. Vincular siempre la formación permanente con el desarrollo profesional. *Primum vivere, deinde filosofare.*
4. Una planificación y una evaluación de la formación permanente en los contextos específicos. Contextualizar la formación.

Son aspectos que no se suelen tener en cuenta al analizar la formación permanente del profesorado. Del mismo modo, tampoco se hace énfasis suficiente en el interés de cada profesor y profesora por su formación y por su actualización científica, pedagógica y cultural, que no es uniforme, que difiere en función de la persona, de la situación profesional, del número de años de ejercicio profesional y también de las circunstancias educativas, sociales y culturales del entorno en el que ejerce su tarea docente. Por todo ello, la formación permanente del profesorado es una tarea compleja que requiere propuestas complejas y a menudo arriesgadas; aunque ya sabemos que muchas veces, más que

estudiar el contexto, se opta por copiar recetas más o menos validadas que generan prácticas uniformes.

4. Lo que nos une y lo que nos separa

Son muchas las cosas que nos unen (al Estado español y Latinoamérica) en el campo educativo y de la formación. Por ejemplo, la homogeneización de proyectos: las reformas, los temas transversales, el constructivismo, el proyecto educativo o institucional, etc., enmarcados, algunos países más y otros menos, en proyectos educativos neoliberales según el grado de financiamiento del Banco Mundial.

Nos unen los discursos teóricos sobre la formación y el desarrollo profesional. Para comprobarlo basta con observar el gran intercambio de profesores en formación (cursos, conferencias, doctorados, posgrados...) y las políticas similares: centros de profesores o maestros en algunos países, proyectos y discursos de investigación acción, preocupación por el profesorado novel, escuelas normales introducidas en las universidades, cambio de denominación de las escuelas normales, formación de asesores o dinamizadores, ingentes cursos de actualización científica y didáctica, etc. Como muestran Abraham y Rojas (1997), la consulta del término *docente* en la investigación educativa realizada entre 1985 y 1995 en Iberoamérica aparece como uno de los más importantes. En el Estado español sucede lo mismo. Una pequeña muestra del gran interés (al menos investigador) por el tema del profesorado en los dos continentes.

Y un nexo de unión también importante en el mundo latino es la capacidad de mantener (a pesar de la dificultad creciente de los últimos tiempos) proyectos alternativos en plataformas de grupos o maestros (movimientos de renovación, grupos de discusión, plataformas comunitarias, ONG...) que continúan trabajando por una formación más ligada al contexto, basada en la diversidad y elemento importante de transformación educativa y social.

Por tanto, a muchos universitarios, grupos de base, maestros, ONG... nos une un importante discurso transformador donde la capacitación del maestro y la maestra pasa por:

- Involucrar a los maestros y las maestras en las políticas y los programas de formación.
- El punto de partida de la formación ha de ser el potencial de conocimientos y experiencias que tienen los maestros en las escuelas. Hay que partir de sus saberes, ya que son capaces de generar conocimiento pedagógico.
- Hay que realizar una formación ligada a proyectos de transformación educativa y social.
- Los programas formativos deben basarse en la participación y en proyectos de investigación-acción.
- Los acompañantes en la formación (asesores, formadores...) deben tener más un perfil práctico reflexivo, que ayude a diagnosticar obstáculos para

que los maestros los salven, que expertos infalibles que solucionen ellos los problemas de otros.

- Los programas de formación han de respetar la diversidad, ampliamente considerada.
- La tarea de la formación no es capacitar a un docente para transmitir saberes y estructurar una cultura dominante, sino establecer una reflexión y un análisis para transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad.

Y cómo no, nos unen las mismas lecturas, las mismas fuentes, investigaciones y experiencias. La facilidad que nos proporciona la lengua común nos permite acceder a esos textos, revistas y documentos. Se ha aumentado considerablemente el intercambio de documentos. Y, por supuesto, Internet ha facilitado también el acceso a una cultura de formación homogénea.

Pero también hay aspectos que nos separan. Uno de esos aspectos son las inversiones económicas en programas de formación y, sobre todo, en el desarrollo profesional. La diferencia entre Europa y Latinoamérica es grande, pero se pueden percibir también diferencias significativas entre los latinoamericanos. Una importante diferencia entre Latinoamérica y el Estado español es la preocupación por la modificación de la formación inicial del maestro, mientras que en Latinoamérica es una prioridad como primer escalón de la profesionalización docente, resulta un tema bastante abandonado en el Estado español.

También es interesante comprobar (más en Latinoamérica que en el Estado español) que mucho de lo que no hacen los gobiernos, lo hacen instituciones que se agrupan para defenderse de las agresiones tecnocráticas o de políticas de formación reproductoras y alienantes, es el caso de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe (AELAC) o de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), entre otras. Esa capacidad de unirse en redes no es tan habitual actualmente en el Estado español, aunque tuvo importancia hace décadas. El intercambio y el diálogo entre los países latinoamericanos es muy importante, y el Estado español debería sumarse y aprender de ese intercambio.

Como dice Lárez (2001) respecto a la situación en América Latina: «Se está produciendo un proceso muy interesante, porque en casi todos los países están emergiendo y desarrollándose movimientos sociales organizados, de profuso calado y muy consolidados». Es previsible que el futuro de la formación y el desarrollo profesional se encuentra más en las alternativas que puedan originar esas organizaciones que en las políticas de los Estados. Ello quiere decir que, es posible, como siempre ha pasado en educación cuando se van democratizando los procesos, que esos movimientos creen estado de opinión e impregnen el pensamiento educativo y provoquen que las políticas educativas acaben introduciendo (o fagocitando) algunos de sus postulados.

Latinoamérica y el Estado español, en el siglo XXI, deberán continuar luchando por la mejora educativa de sus pueblos y, en ese duro empeño, se encontrarán muchos profesores y profesoras de ambos lados del Atlántico.

Bibliografía

- ABRAHAM, M.; ROJAS, A. (1997). «La investigación educativa en Iberoamérica». *Revista de Educación*, 312, p. 21-42. Madrid.
- BRUNNER, J.J. (2001). «Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias». En *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.
- LÁREZ, R.J. (2001). «La escuela latinoamericana frente al neoliberalismo». *Cuadernos de Pedagogía*, 305, septiembre, p. 44-48.
- MARTINIC, S. (2001). «Uso de la investigación para la toma de decisiones. Apuntes para una discusión». En *La educación en el contexto actual: Apuntes desde la información y la investigación*. La Paz: CEBIAE.
- SCHIEFELBEIN, E.; TEDESCO, J.C. (1995). *Una nueva oportunidad: el rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Buenos Aires: Santillana.
- UNESCO/OREALC (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.